

CURRÍCULO Y SABERES DISCIPLINARES EN EL PROYECTO PEDAGÓGICO DEL CURSO DE LETRAS ESPAÑOL: EL CASO DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y DE CUESTIONES ÉTNICO-RACIALES

CURRÍCULO E SABERES DISCIPLINARES NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL: O CASO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E DE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Valdecy Oliveira Pontes - <http://lattes.cnpq.br/0958944549142686>
<https://orcid.org/0000-0002-8183-9259> - valdecy.pontes@ufc.br
Universidade Federal do Ceará

Glauber Lima Moreira - <http://lattes.cnpq.br/8407730088828832>
<https://orcid.org/0000-0002-5822-4010> - glauberlimamoreira@gmail.com
Universidade Federal do Delta do Parnaíba

Resumen: La formación inicial de profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) exige una articulación entre los saberes específicos, pedagógicos y de la experiencia docente, tal como proponen Pimenta (1996, 2012) y Tardif (2010). Este estudio analiza cómo la constitución de la identidad profesional docente está influenciada por la estructura curricular y por el Proyecto Pedagógico de Curso (PPC) del curso superior de Letras Español de una universidad federal del nordeste brasileño. Se parte del supuesto de que el PPC es una herramienta integradora que orienta las prácticas formativas, reflejando concepciones de sociedad, educación y docencia (Veiga, 2004; Beck *et al.*, 2003). El análisis evidencia que la fragmentación curricular, la superposición de contenidos y el distanciamiento entre teoría y práctica dificultan la construcción de una identidad docente sólida, crítica y actual. Además, se señala que la formación en Letras – Español debe contemplar un enfoque interdisciplinario e intercultural de los estudios lingüísticos y literarios, articulado con una práctica pedagógica contextualizada y comprometida con la ética y la responsabilidad social (Brasil, 2001). Se concluye que la revisión constante del PPC, basada en la realidad concreta de los cursos y en los documentos oficiales que regulan la educación superior, es esencial para garantizar la formación de profesores reflexivos, capaces de integrar el conocimiento científico con el saber pedagógico en su actuación profesional.

Palabras clave: Formación docente; Proyecto Pedagógico de Curso; ELE; Saberes disciplinares.

Resumo: A formação inicial de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) demanda uma articulação entre os saberes específicos, pedagógicos e da experiência docente, conforme propõem Pimenta (1996, 2012) e Tardif (2010). Este estudo discute como a constituição da identidade profissional docente é influenciada pela estrutura curricular e pelo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso superior Letras Espanhol de uma universidade federal do nordeste brasileiro. Parte-se do pressuposto de que o PPC é um instrumento integrador que orienta as práticas formativas, refletindo as concepções de sociedade, educação e docência (Veiga, 2004; Beck *et al.*, 2003). A análise evidencia que a fragmentação curricular, a superposição de conteúdos e o distanciamento entre teoria e prática dificultam a construção de uma identidade docente sólida, crítica e atual. Além disso, aponta-se que a formação em Letras Espanhol deve contemplar uma abordagem interdisciplinar e intercultural dos estudos linguísticos e literários, associada à prática pedagógica contextualizada e comprometida com a ética e a responsabilidade social (Brasil, 2001). Conclui-se que a revisão constante do PPC, com base na realidade concreta dos cursos e nos documentos oficiais que regulam os cursos superiores, é essencial para garantir a formação de professores reflexivos, capazes de integrar o conhecimento científico ao saber pedagógico em sua atuação profissional.

Palavras-chave: Formação docente; Projeto Pedagógico de Curso; ELE; Saberes disciplinares.

1. Introducción

Las investigaciones sobre la formación del profesorado constituyen, de forma general, una preocupación compartida por todos quienes formamos parte del ámbito educativo. Este interés común nace del compromiso con la mejora continua de nuestras prácticas docentes y del reconocimiento de que la calidad de la enseñanza está estrechamente vinculada a la cualificación de quienes la ejercen. En este sentido, al involucrarnos en esta temática, buscamos no solo comprender los desafíos que enfrenta la formación docente en distintos contextos, sino también contribuir, desde nuestras respectivas áreas de actuación, al fortalecimiento y desarrollo de la educación como un todo.

De lo anterior, la formación inicial del grupo de profesorado de Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE) se ha convertido en un campo científico, nacional e internacional, de gran reflexión fundamental frente a las transformaciones sociales, políticas y educativas que inciden directamente en las prácticas docentes.

En este contexto, resulta esencial e imprescindible investigar cómo los distintos saberes de naturaleza científica y pedagógica se articulan en el proceso formativo del futuro docente, así como los dispositivos institucionales que orientan esa formación. Entre ellos, queremos aquí destacar el Proyecto Pedagógico de Curso (en adelante PPC), concebido como un documento fundamental e integrador que refleja las concepciones de sociedad, educación y docencia asumidas por la institución y materializadas en su propuesta curricular (Veiga, 2004; Beck *et al.*, 2003).

En este sentido, este artículo analiza el PPC del curso de Letras Español de una universidad federal del nordeste brasileño, con el propósito de identificar de qué manera dicho documento contempla los saberes docentes, con énfasis en las variedades lingüísticas del español y las cuestiones étnico-raciales.

Para ello, la investigación se fundamenta en una metodología cualitativa, de carácter documental, basada en el análisis del PPC vigente y en marcos teóricos que abordan la identidad profesional docente, el currículo y la diversidad (Pimenta, 2012; Tardif, 2010; Kraviski, 2007; Gil, 2020, Autor 2024a, 2024b, 2025). Por tanto, la relevancia de este estudio científico reside en su potencial para contribuir y fomentar la construcción de currículos más inclusivos, críticos y actualizados, que reconozcan la pluralidad lingüística y cultural como ejes formativos del profesorado de ELE en la enseñanza brasileña a través de una política lingüística más sólida para la construcción de currículos educacionales plurilingües (Cfr. Autor, 2021).

2. Saberes docentes en el PPC del curso de letras español

Al hablar de la formación docente, Pimenta (2012) considera que las demandas de la sociedad provocan la extinción o transformación de algunas profesiones, mientras que otras emergen. En este contexto, la profesión docente se transforma y adquiere nuevas características para satisfacer a las solicitudes de la sociedad. Por lo tanto, es necesario que los docentes tengan transparente su identidad como profesionales.

A su vez, la identidad es la construcción del sujeto históricamente situado y se constituye a partir de la significación social de la profesión (Pimenta, 1996). En esta construcción, la referida autora (2012) enumera tres tipos de conocimiento importantes para comprender esta identidad: *i) la experiencia* (como estudiante, a través de los estudios y de la perspectiva de los colegas), *ii) el conocimiento* (en su área específica) y *iii) el conocimiento pedagógico* (el “saber enseñar”, la transformación del conocimiento científico en el proceso de enseñanza).

La sabiduría del conocimiento, como explica Pimenta (2012), se construye principalmente en los cursos de formación inicial y se mejora a través de la práctica diaria en el aula. Esta sabiduría disciplinar, según Tardif (2010), es ciencia de los diversos campos de conocimiento definidos, y es ofrecido por universidades, centros universitarios y escuelas superiores, a través de las asignaturas en los cursos de formación inicial y continua del profesorado. En el caso del curso de Lengua Español, ahora en análisis, son los dominios del conocimiento científico del contenido disciplinar como la fonética, la morfología, la sintaxis, la pragmática, la diversidad lingüística, cuestiones étnico-raciales, entre otros.

Este saber constituye uno de los pilares importantes para el profesorado de ELE, pero, además de esto, los profesores necesitan articular otros saberes integrados con el conocimiento científico para la mediación pedagógica del contenido disciplinar, que Pimenta (2012) clasifica como conocimiento pedagógico.

En este sentido, el conocimiento pedagógico, de acuerdo con la autora, se constituye a partir de las concepciones epistemológicas de la teoría y la práctica, que el profesorado confronta y reelabora constantemente. Al abordar este conocimiento, Tardif (2010, p. 37) explica que “la práctica docente no es solo un objeto de conocimiento en las ciencias de la educación, sino también una actividad que moviliza diversos tipos de conocimiento que pueden denominarse conocimiento pedagógico¹”.

Pimenta (1996, 2012), al analizar la formación inicial del profesorado en el contexto de la práctica pedagógica y la didáctica, observa la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento docente (experiencia, conocimiento y pedagogía). Además, se pueden enumerar como problemas la repetición y la superposición de contenidos disciplinares, así como la división fragmentada de las asignaturas de prácticas, en la formación inicial del profesorado de ELE.

Partiendo del supuesto de que la formación inicial del grupo de profesorado constituye el punto de partida para comprender la identidad del docente como profesional de la educación, los programas de formación universitaria dirigidos a futuros profesores deben fundamentarse en planes de estudio y proyectos pedagógicos que orienten la práctica docente, al tiempo que contribuyan a la construcción de esa identidad profesional. No obstante, según Pimenta y Lima (2017), los programas actuales, lamentablemente, han desarrollado currículos y prácticas de formación alejados de la realidad escolar, lo cual aporta poco a la generación de una nueva identidad profesional docente.

Libâneo (2013, p. 26-27) señala que la formación del profesorado abarca dos di-

¹ [...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de saberes pedagógicos.

mensiones: **i**) la formación teórico-científica (formación específica en la disciplina) y **ii**) la formación técnico-práctica (formación profesional específica para la docencia). De este modo, se percibe que la formación de los docentes depende, entre otros factores, de una organización curricular que pueda proporcionar al futuro profesor tanto conocimientos en su área específica como una formación adecuada para el ejercicio de la docencia.

Según Beck *et al.* (2003), el PPC se presenta como una herramienta que clarifica los objetivos de un programa, además de orientar las estrategias, al ser un instrumento integrador que busca coordinar las acciones de los distintos actores involucrados en el proceso colectivo. La estructuración del PPC tiene como objetivo definir el rumbo de las acciones del curso, así como establecer metas, directrices y prioridades que orienten la formación del perfil del egresado en una determinada institución.

En lo que respecta a la propuesta pedagógica de formación, “[...] es el documento orientador de un curso que traduce las políticas académicas institucionales, con base en las DCN”² (Brasil, 2012, p. 32), y debe desarrollarse a través de un currículo que “[...] se refiere a una realidad histórica, cultural y socialmente determinada, y se refleja en procedimientos didácticos y administrativos que condicionan su práctica y teorización”³ (Jesus, 2008, p. 2640).

En cuanto a la elaboración de un PPC, para Veiga (2004, p. 17), “no existe un proyecto de curso aislado. Es parte de un proyecto institucional, que forma parte de una universidad, que forma parte de un sistema educativo, que a su vez es parte de un proyecto de sociedad”⁴. Además, el PPC funciona como un conjunto de alternativas destinadas a registrar el perfil deseado del egresado, definir un recorrido, una dirección y los caminos que el colectivo del curso desea construir. De ahí, para Veiga (2004, p. 16), el PPC es un:

[...] instrumento de acción política [que] debe estar en sintonía con una nueva visión del mundo, expresada en el paradigma emergente de la ciencia y la educación, a fin de garantizar una formación global y crítica de los actores de este proceso, como forma de posibilitarles el ejercicio de la ciudadanía, la formación profesional y el pleno desarrollo personal.⁵

² [...] é o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais, com base nas DCN.

³ [...] se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização.

⁴ Não existe um projeto de curso isolado. Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade.

⁵ [...] instrumento de ação política [que] deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal.

En las palabras de Veiga (2004, p. 25), el proyecto pedagógico es:

[...] más que una formalidad establecida: es una reflexión sobre la educación superior, sobre la enseñanza, la investigación y la extensión, la producción y socialización de los conocimientos, sobre el estudiante y el profesor y la práctica pedagógica que se desarrolla en la universidad.⁶

Dado su amplio alcance, consideramos el carácter de inacabamiento de este documento, lo que exige un análisis colectivo y constante del PPC, con el fin de revisarlo, problematizarlo y reconfigurarlo a partir de la realidad cotidiana del ámbito académico. De este modo, nuestra investigación podrá aportar contribuciones significativas a este documento orientador de la formación inicial de profesores de ELE en el ámbito brasileño.

Cabe señalar, además, que al analizar el PPC de un curso de formación inicial de docentes, considerando la relevancia de los saberes docentes ya explicitados en esta sección, no se puede dejar de examinar su estructura curricular. Según Moreira y Candau (2007), al currículo se asocian distintas concepciones que derivan de las diversas formas en que la educación ha sido concebida históricamente, así como de las influencias teóricas que la atraviesan y se tornan hegemónicas en determinados momentos.

Por último, en lo que respecta al contenido curricular del área específica del conocimiento, los cursos de Letras deben ofrecer también contenidos básicos vinculados al campo de los Estudios Lingüísticos y Literarios, partiendo de la concepción de lengua y literatura como “práctica social y como forma más elaborada de las manifestaciones culturales”⁷, articulando una reflexión teórico-crítica con la práctica, desde un enfoque intercultural (Brasil, 2001, p. 50).

Además, los programas de formación docente deben incluir contenidos definidos para la educación básica. Asimismo, el profesional de Letras debe “estar comprometido con la ética, con la responsabilidad social y educativa, y con las consecuencias de su actuación en el mundo del trabajo”⁸, así como ampliar su sentido crítico para comprender la importancia de la formación continua y del desarrollo profesional (Brasil, 2001, p. 50).

⁶ O projeto político-pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade.

⁷ [...] prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais.

⁸ [...] estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho.

3. Currículo y formación de profesores de E/LE: diversidad étnico-racial y lingüística

Para empezar, antes de abordar cuestiones relacionadas con la diversidad étnico-racial y lingüística, resulta oportuno presentar algunas reflexiones sobre el currículo y su importancia como uno de los documentos orientadores en la formación inicial del profesorado de ELE. Según Goodson (2018, p. 39): “el currículo escrito nos proporciona un testimonio, una fuente documental, un mapa del terreno sujeto a modificaciones”⁹.

Al tratar el currículo en los cursos de formación docente, Arroyo (2013) señala que, con frecuencia, estos programas han privilegiado la formación de un profesor “*aulista*”, es decir, aquel que se limita a transmitir contenidos solamente en el aula. No obstante, esta es una perspectiva restrictiva de la formación docente, derivada de una concepción tradicional y centrada exclusivamente en los contenidos del currículo.

Sería más significativa una concepción de currículo integrado para la formación de docentes críticos y reflexivos. Según Lopes y Macedo (2011), esta perspectiva articula las asignaturas individuales y sus posibles interrelaciones, a partir de temáticas y problemáticas comunes situadas en las respectivas disciplinas. En este sentido, las cuestiones relacionadas con la diversidad étnico-racial y lingüística podrían constituir uno de los ejes curriculares, en la articulación entre disciplinas.

La problemática en torno a la promoción de una formación docente orientada hacia la diversidad étnico-racial y lingüística adquiere relevancia en la medida en que se considera la trayectoria de lucha por la implementación de una educación más democrática en Brasil.

Se trata de considerar que, más de un siglo después de la abolición de la esclavitud en Brasil, aún debemos lidiar con marcas indelebles de ese período de nuestra historia. Miles de brasileños se ven hoy víctimas de un violento prejuicio racial y, de forma constante, siguen luchando por el reconocimiento y la garantía de sus derechos.

Esta situación entra en flagrante contradicción con lo establecido en el documento del Ministerio de Educación (MEC) titulado Orientaciones y acciones para la educación de las relaciones étnico-raciales, el cual sostiene que la identidad del pueblo negro, en sus diversas manifestaciones individuales y colectivas, “fue asegurada como patrimonio de la educación de los afrobrasileños”, posibilitando “[...] la dinamicidad de la cultura y del proceso de resistencia de las diversas comunidades afrobrasileñas”¹⁰ (Brasil, 2006, p. 14).

⁹ [...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.

¹⁰ [...] foi assegurada como patrimônio da educação dos afro-brasileiros, possibilitando [...] a dinamicidade da cultura e do processo de resistência das diversas comunidades afro-brasileiras.

El documento citado subraya enfáticamente la importancia de adoptar como base principios orientados a la promoción de una Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana. A continuación, veamos un fragmento que aborda las directrices que deben observarse:

- Socialización y visibilidad de la cultura negro africana.
- Formación de docentes con miradas hacia la sensibilización y a la construcción de estrategias para abordar de manera más efectiva cuestiones relacionadas con la lucha contra la discriminación racial, de género y la homofobia.
- Elaboración de material didáctico-pedagógico que contemple la diversidad étnico-racial en la escuela.
- Valorización de los diversos saberes.
- Valorización de las identidades presentes en las escuelas, sin dejar de lado este esfuerzo durante las fiestas y celebraciones. (Brasil, 2006, p. 14)

Considerando los objetivos mencionados en el documento, se observa que las Licenciaturas constituyen, de hecho, espacios privilegiados para una formación docente comprometida con tales principios. Para ello, los cursos de formación inicial deben llevar a cabo cambios de postura constantes en favor de una educación antirracista y promotora de la igualdad en las relaciones sociales. En este sentido, el PPC cumple un papel de incuestionable relevancia, ya que se trata de un documento orientador, fruto de concepciones y comprensiones ampliamente debatidas entre el colectivo docente que participa tanto en su elaboración como en su posterior implementación.

Un estudio en esta perspectiva, como el que aquí se propone, resulta sumamente pertinente, en la medida en que nos proponemos (re)pensar la construcción de currículos más adecuados, que estén en consonancia con lo que exige la legislación vigente en Brasil respecto al desempeño profesional del docente. En efecto, la comprensión profunda de conceptos como etnia, raza y diversidad lingüística debe estar sólidamente establecida si realmente aspiramos a promover cambios perceptibles en las prácticas cotidianas del profesorado.

En lo que respecta a la importancia de la comprensión de estos conceptos, destacamos los resultados de una investigación realizada por Martins y Pimenta (2020), en el contexto de escuelas de Educación Media (Bachillerato) en los municipios de Acarape y Redenção, en la región de *Maciço de Baturité*, en la provincia de Ceará. El objetivo del estudio fue examinar cómo los docentes de las áreas de ciencias naturales y matemáticas abordaban el tema de la diversidad étnico-racial en el aula. Los testimonios de los

profesores revelaron que, si bien algunos consideraban posible incorporar el tema en sus clases, otros fueron directos al afirmar que no veían cómo podían articular su asignatura con la diversidad étnico-racial. En su análisis de la realidad observada, Martins y Pimenta (2020, p. 12) argumentan que

La enseñanza, independientemente de la asignatura, debe asumirse como una posibilidad de emancipación humana. En este sentido, el docente está invitado a la construcción del conocimiento y al ejercicio de mediador en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Para ello, el profesor necesita, sin lugar a dudas, tener claridad sobre su intencionalidad pedagógica y buscar estrategias que favorezcan el aprendizaje, superando, por lo tanto, la mera memorización.¹¹

Manifestamos nuestro acuerdo con las autoras y enfatizamos la importancia del rol del docente en facilitar a los estudiantes contenidos que aborden el concepto de diversidad en sus distintos aspectos. En la educación superior, esto se concreta mediante una práctica reflexiva sobre las acciones didácticas que el futuro docente observa en sus propios profesores dentro de la institución de educación superior (IES), así como en las experiencias realizadas durante su período de prácticas pedagógicas.

Gil (2020) discute sobre la didáctica de la enseñanza superior **y señala** que se hace necesario tener un reconocimiento de la diversidad en los espacios de formación docente. De acuerdo con los estudios del autor,

Estudiantes no blancos de otras etnias vienen ampliando su presencia en cursos de educación superior. Estudiantes provenientes de clases sociales más bajas, a pesar de las dificultades para financiar sus estudios, están cada vez más presentes en las universidades. (...) Es importante para el aprendizaje de estos estudiantes que se sientan incluidos. Para ello, es fundamental que no se enfrenten a una hostilidad abierta, insensibilidad o ignorancia por parte de los profesores, el personal o sus compañeros, ni a manifestaciones sutiles que puedan indicar algún tipo de discriminación.¹² (Gil, 2020, p. 70)

¹¹ O ensino, independente da disciplina, deve ser assumido como possibilidade de emancipação humana. Assim, o professor é chamado à construção do conhecimento, ao trabalho de mediador da aprendizagem de seus estudantes. Para tal, ele precisa ter clareza de sua intencionalidade pedagógica e buscar as possibilidades para que o estudante aprenda, ultrapassando, portanto, a memorização.

¹² Estudantes não brancos de outras etnias vêm ampliando sua presença em cursos superiores. Estudantes oriundos de classes sociais mais baixas, a despeito da dificuldade para financiar seus estudos, tornam-se cada vez mais presentes em cursos universitários. [...]. É importante para o aprendizado desses estudantes que se sintam incluídos. Para tanto, é importante que não se deparem com aberta hostilidade, insensibilidade ou ignorância por parte dos professores, funcionários e colegas, nem com manifestações sutis que possam indicar algum tipo de discriminação.

Gil (2020) nos ofrece una reflexión sobre las consecuencias de la discriminación en el lenguaje y en el propio currículo. Según el autor, el docente debe estar atento a la manera en que se expresa en el aula. Esta postura resulta absolutamente imprescindible, dado que “el lenguaje constituye el principal medio de manifestación de la discriminación en la escuela”¹³ (Gil, 2020, p. 70).

Kraviski (2007) destaca que el docente, en tanto agente intercultural, debe concienciar a los aprendices sobre la diversidad cultural, ya que el profesor también es un formador de ideologías. En este sentido: “[...] el profesor debe ser el mediador cuando surjan actitudes de rechazo e intolerancia manifestadas por los alumnos con respecto a la cultura extranjera”¹⁴ (Kraviski, 2007, p. 72). La autora también propone que la presentación de las variedades lingüísticas a los estudiantes de español debe formar parte del componente cultural, ya que contribuye a combatir prejuicios relacionados con esta lengua y cultura heterogéneas.

En lo que respecta a la inclusión de este componente curricular en los cursos de Letras Español, Silva (2020), al realizar una investigación documental en los PPC de doce universidades brasileñas, constató que los referidos documentos oficiales presentan un discurso a favor de la enseñanza de la diversidad lingüística del español. Sin embargo, la mayoría no ofrece asignaturas específicas sobre las variedades lingüísticas del español. Según la concepción de Silva, esta realidad debe ser revisada en las estructuras curriculares de los cursos de formación inicial de profesores de español, pues al abordar la diversidad lingüística fomentamos

Una práctica plurinormativa con el fin de impulsar el conocimiento de las identidades lingüísticas de las diferentes comunidades de habla del mundo hispánico, mejorar la formación profesional de los futuros docentes y fomentar actitudes positivas hacia la diversidad del español (Silva, 2020, p. 148).

En este sentido, el futuro profesor de ELE necesitará este conocimiento para su trabajo en el aula, puesto que, según Coan y Pontes (2013), al enseñar una lengua extranjera, el docente debe ir más allá de los límites de la enseñanza de la norma estándar de una lengua, es decir, debe contemplar la diversidad lingüística, concienciando a sus estudiantes sobre la existencia de formas que no aparecen en el libro de texto, ni en las gramáticas prescriptivas, pero que figuran en los diversos géneros orales y escritos, siendo utilizadas por hablantes de distintas comunidades lingüísticas de dicha lengua.

Por último, y de manera más específica respecto al español, Pontes (2016, p. 34)

¹³ [...] a linguagem constitui o principal meio de manifestação de discriminação na escola.

¹⁴ [...] o professor deve ser o mediador quando do aparecimento de atitudes de rechaço e intolerância manifestadas pelos alunos em relação à **cultura estrangeira**.

afirman que, aunque el libro de texto no contemple todas las variedades del español debido a limitaciones de espacio y patrones editoriales, el profesor de lenguas no está exento de presentar la heterogeneidad de la lengua y sus otras variedades, más allá de la que él utiliza en el aula o la que se presenta en el manual didáctico. Por lo tanto, es esencial que el profesor de español, en su proceso formativo inicial, conozca y reflexione sobre la diversidad de la lengua que se propone enseñar, conforme Pontes, Nascimento y Porto (2024a, 2025).

4. Análisis de los datos del PPC

Al analizar el perfil del egresado, pudimos identificar que existen objetivos de formación específicos relacionados con la diversidad lingüístico-cultural. De acuerdo con el Proyecto Pedagógico del Curso de Letras - Lengua Española y sus Literaturas de la *Universidade Federal do Ceará* (UFC, 2022, p. 31-32), dichos objetivos son:

- Conocimiento de las diferentes variedades de lengua existentes, de los factores que condicionan dichas variedades y de las implicaciones sociales derivadas de los distintos usos;
- Respeto por las diferentes variedades lingüísticas del español y reconocimiento de las implicaciones sociales derivadas del uso de la norma estándar y de las demás variedades en diversas manifestaciones discursivas, así como del respeto a la diversidad étnico-social que de ellas se deriva y que conforma el escenario glotopolítico mundial;
- Dominio de conceptos que permitan comprender y explicar el lenguaje como una facultad innata y, al mismo tiempo, como un fenómeno cognitivo, sociohistórico y cultural;
- Capacidad para realizar una clasificación histórica, política, social y cultural de productos y procesos lingüísticos y literarios en la lengua española, particularmente de textos de diferentes géneros y registros lingüísticos, y de sus relaciones con otros tipos de discurso.¹⁵

¹⁵ Conhecimento de diferentes variedades de língua existentes, dos fatores que condicionam tais variedades e das implicações sociais decorrentes dos diferentes usos; Respeito às diferentes variedades linguísticas do espanhol e reconhecimento das implicações sociais decorrentes do uso da norma padrão e das demais variedades em diferentes manifestações discursivas, bem como do respeito à diversidade étnico-social delas decorrentes e que compõem o cenário glotopolítico mundial; Domínio de conceitos que possibilitem compreender e explicar a linguagem como uma faculdade inata e ao mesmo tempo um fenômeno cognitivo, sócio-histórico e cultural; Capacidade de realizar uma classificação histórica, política, social e cultural de produtos e processos linguísticos e literários, na língua espanhola, particularmente de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e de suas relações com outros tipos de discurso.

Ante las capacidades que debe desarrollar el estudiante del curso, se observa que existen competencias relacionadas con el conocimiento y respeto hacia las variedades de la Lengua Española, además de habilidades vinculadas a la comprensión, al análisis y a la producción de diferentes géneros textuales, considerando el contexto sociohistórico y cultural. Así pues, el PPC del curso propone la explicitación y valorización de las variedades lingüísticas a los estudiantes de español como componente cultural, social e histórico, lo cual contribuye a la lucha contra los prejuicios sobre esta lengua y sus variedades, como destaca Kraviski (2007). Además, Gil (2020), al abordar la didáctica de la educación superior, señala la necesidad de un reconocimiento de la diversidad en los espacios de formación.

Esta constatación es sumamente significativa para el alcance de nuestra investigación, puesto que el PPC del curso analizado incorpora las diversidades étnico-racial y lingüística en su propuesta pedagógica de formación, configurándose así en acciones a ser desarrolladas por un currículo que “[...] se refiere a una realidad histórica, cultural y socialmente determinada, y se refleja en procedimientos didácticos y administrativos que condicionan su práctica y teorización”¹⁶ (Jesus, 2008, p. 2640).

En este sentido, Veiga (2004, p. 17) afirma que: “No existe un proyecto de curso aislado. Este forma parte de un proyecto institucional, que es parte de una universidad, que es parte de un sistema educativo, que es parte de un proyecto de sociedad”¹⁷. De ahí, sirve como un conjunto de alternativas para registrar el perfil deseado del egresado, para definir un recorrido, un rumbo y caminos que el colectivo del curso quiere construir.

En lo que respecta a la estructura curricular, el curso presenta algunas asignaturas que contemplarían la Resolución del CNE/CP n. 1, del 17 de junio de 2004, que establece las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana, teniendo como premisa el proceso de formación de la literatura hispanoamericana frente a la invasión peninsular-europea de las tierras indígena-americanas.

Destacamos también la propuesta interdisciplinaria articulada entre las asignaturas del eje de formación lingüística, en especial Español I, II, III, IV y V: lengua y cultura, que presentan el mismo temario, diferenciándose únicamente en el nivel de profundidad.

¹⁶ [...] se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflète em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização.

¹⁷ Não existe um projeto de curso isolado. Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade.

Según el Proyecto Pedagógico del Curso de Letras - Lengua Española y sus Literaturas de la UFC (UFC, 2022, p. 73), los temarios de Español I y IV son:

- ✓ **Español I:** Lengua y cultura – Estudio de las situaciones práctico-discursivas del idioma español mediante el uso de estructuras de **nivel inicial**, para el desarrollo de habilidades comunicativas, de modo que sensibilice al alumno en los aspectos socioculturales e interculturales de las comunidades hablantes de esta lengua, contemplando cuestiones socioambientales, éticas y estéticas.¹⁸
- ✓ **Español V:** Lengua y cultura – Estudio de las situaciones práctico-discursivas del idioma español mediante el uso de estructuras léxico-gramaticales **de nivel avanzado**, para el desarrollo de las habilidades lingüísticas comunicativas, sensibilizando al alumno sobre los aspectos socioculturales e interculturales de las comunidades hablantes de esta lengua, contemplando cuestiones socioambientales, éticas y estéticas.¹⁹

Además, existe la asignatura de libre elección (*optativa*) de “Tópicos en estudios culturales de los países de lengua española”, que tiene como objetivo abordar aspectos culturales de las diversas comunidades de habla hispana. En esta asignatura, podrían examinarse cuestiones relacionadas con la cultura afro, indígena o, incluso, las relaciones de carácter étnico-racial. Sin embargo, el temario es bastante genérico y no menciona ninguno de estos aspectos, previstos en la Resolución del CNE/CP n. 1, de 17 de junio de 2004. Según el Proyecto Pedagógico del Curso de Letras - Lengua Española y sus Literaturas de la UFC (UFC, 2022, p. 189), el temario es el siguiente: “Estudios de aspectos culturales de las comunidades hablantes de lengua española”²⁰.

Aunque la propuesta del PPC de articulación interdisciplinaria entre las asignaturas de lengua española se concreta en relación con los aspectos lingüísticos, esto no ocurre en lo que respecta a las cuestiones relacionadas con la cultura afro, indígena o las relaciones de carácter étnico-racial, ya que los programas de las asignaturas no mencionan estos te-

¹⁸ **Língua e cultura - Estudo das situações** práctico-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas de **nível inicial**, para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, de modo a sensibilizar o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas.

¹⁹ **Língua e cultura - Estudo das situações** práctico-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de **nível avançado**, para o desenvolvimento das habilidades linguísticas comunicativas sensibilizando o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas.

²⁰ Estudos de aspectos culturais das comunidades falantes de língua espanhola.

mas y se enfocan, en términos generales, en los aspectos socioculturales e interculturales de las comunidades hablantes de la lengua, contemplando cuestiones socioambientales, éticas y estéticas, es decir, queda a criterio del profesor definir los temas los cuales serán explorados en el aula. Además, según los programas, las asignaturas de lengua tampoco exploran, de forma explícita, las variedades lingüísticas del español.

De esta forma, tanto las asignaturas de **lengua** como la de **tópicos culturales** no contemplan lo que preconiza la Resolución del CNE/CP n. 1, de 17 de junio de 2004. Sin embargo, considerando la concepción de currículo integrado, según Lopes y Macedo (2011), estas asignaturas individuales podrían interrelacionarse por temáticas y problemas de las comunidades hispánicas, en lo que respecta a la diversidad étnico-racial y lingüística.

Es adecuado considerar, además, que los contenidos disciplinares, según Tardif (2010), constituyen uno de los pilares importantes para la formación inicial docente, pero, además de estos, los profesores necesitan articular otros saberes integrados con los conocimientos científicos para la mediación pedagógica de los contenidos disciplinares, los cuales Pimenta (2012) clasifica como saber pedagógico.

Esta etapa es muy importante, pues, según la investigación de Martins y Pimenta (2020), muchos profesores de educación básica no saben cómo abordar la temática de la diversidad en el aula. Basándose en este diagnóstico, Martins y Pimenta (2020, p. 12) defienden que:

La enseñanza, independientemente de la disciplina, debe asumirse como una posibilidad de emancipación humana. Así, el profesor es llamado a la construcción del conocimiento, al trabajo de mediador del aprendizaje de sus estudiantes. Para ello, debe tener claridad en su intencionalidad pedagógica y buscar las posibilidades para que el estudiante aprenda, superando, por tanto, la memorización.²¹

En el ámbito de la Literatura, entre los componentes que conforman la dinámica curricular del curso de Letras – Lengua Española y sus Literaturas de la UFC, destacamos, a partir de su PPC (UFC, 2022, p. 114 y 115), las asignaturas de Literatura en Lengua Española I y II, a saber:

²¹ O ensino, independente da disciplina, deve ser assumido como possibilidade de emancipação humana. Assim, o professor é chamado à construção do conhecimento, ao trabalho de mediador da aprendizagem de seus estudantes. Para tal, ele precisa ter clareza de sua intencionalidade pedagógica e buscar as possibilidades para que o estudante aprenda, ultrapassando, portanto, a memorização.

- ✓ **Literatura en Lengua Española I** – Estudio de las literaturas hispanoamericanas desde sus inicios, en el período colonial, hasta el siglo XIX, destacando sus principales autores y obras, pudiendo abordar cuestiones como la situación de los afrodescendientes, los pueblos indígenas remanentes y la mujer en la sociedad.²²
- ✓ **Literatura en Lengua Española II** – Estudio de las literaturas hispanoamericanas desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la producción literaria contemporánea, destacando sus principales autores y obras, pudiendo abordar cuestiones como la situación de los afrodescendientes, los pueblos indígenas remanentes y la mujer en la sociedad.²³

Además, cabe mencionar las asignaturas de Teoría de Literatura I y II, cuyos programas presentan el siguiente contenido, según el PPC de Letras – Lengua Española y sus Literaturas de la UFC (UFC, 2022, p. 120 y 122):

- ✓ **Teoría de la Literatura I** – Lectura y análisis de obras literarias con el objetivo de comprender y problematizar géneros y conceptos de literatura. Las obras serán elegidas por el/la profesor(a) y/o por el grupo, debiendo contemplar también textos de autoría femenina, afrodescendiente, africana y/o indígena.²⁴
- ✓ **Teoría de la Literatura II** – Estudio de las tendencias críticas e historiográficas que orientan el abordaje de textos literarios, incluyendo también reflexiones sobre literatura de autoría femenina, afrodescendiente e indígena. El estudio se realizará mediante la lectura y el análisis de obras literarias, con miras a la formación para la enseñanza de la literatura en las escuelas.²⁵

²² Estudo das literaturas Hispano-Americanas desde seu momento inicial, no período colonial, ao século XIX, destacando seus principais autores e obras, podendo abordar questões como situação dos afrodescendentes, povos remanescentes indígenas, mulher na sociedade.

²³ Estudo das literaturas Hispano-americanas desde a segunda metade do século XIX à produção literária contemporânea, destacando seus principais autores e obras, podendo abordar questões como situação dos afrodescendentes, povos remanescentes indígenas, mulher na sociedade.

²⁴ Leitura e análise de obras literárias com vistas a compreender e problematizar gêneros e conceitos de literatura. As obras serão escolhidas pelo(a) professor(a) e/ou pela turma, devendo também contemplar textos de autoria feminina, afrodescendente, africana e/ou indígena.

²⁵ Estudo das tendências críticas e historiográficas que norteiam a abordagem de textos literários, incluindo também reflexões sobre literatura de autoria feminina, afrodescendente e indígena. O estudo será **feito por meio da leitura e análise** de obras literárias, tendo em vista a formação para o ensino de literatura nas escolas.

Con base en las asignaturas del Eje Curricular de Literatura, consideramos que las cuatro asignaturas buscan atender a la Resolución de CNE/CP n.º 1, de 17 de junio de 2004, que establece las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana, teniendo como premisa el estudio de cuestiones como la situación de los afrodescendientes, los pueblos indígenas remanentes y la mujer en la sociedad. Señalamos también, en las asignaturas de Teoría de la Literatura I y II, el análisis de textos literarios que incluyen reflexiones sobre literatura de autoría femenina, afrodescendiente e indígena.

No obstante, debido a la lógica disciplinar, existe el riesgo de fragmentación y superficialidad en el abordaje de la cultura afro, indígena o de las relaciones de carácter étnico-racial, ya que no hay una articulación, ni interrelación entre las asignaturas del área de Literatura. Para Tardif (2010), esta perspectiva disciplinar y fragmentada tiene poco impacto en la formación del futuro profesor, puesto que las asignaturas son unidades autónomas, cerradas en sí mismas y de corta duración.

Sobre esta cuestión, Pimenta (1996, 2012) afirma que, en la formación inicial de los profesores, es necesario superar la fragmentación de los saberes de la docencia (de la experiencia, del conocimiento y pedagógicos). Además, al no haber una delimitación clara de los aspectos socioculturales e interculturales en las asignaturas analizadas, puede surgir también como problemática la repetición y superposición de contenidos disciplinares, señalada por Pimenta (2012) como otro problema presente en los currículos de los cursos de formación inicial de docentes.

Por último, es pertinente señalar que en el PPC también se incluyen algunas asignaturas de libre elección (*optativas*) que reafirman las cuestiones tratadas en los programas analizados en esta sección. A modo de información, enumeramos los nombres de las respectivas asignaturas *optativas*, a saber: (i) Tópicos de Literatura Hispanoamericana: introducción; (ii) Tópicos de Literatura Hispanoamericana; (iii) Diferencias y enfrentamiento profesional ante las desigualdades sociales; (iv) Educación en derechos humanos.

En lo que respecta a la diversidad lingüística, existe una asignatura obligatoria titulada “Variedades de la lengua española”, ubicada en el plan curricular del sexto semestre del curso. Según el PPC de Letras – Lengua Española y sus Literaturas de la UFC (UFC, 2022, p. 87), el contenido es el siguiente:

Estudio de las variedades de la lengua española, con énfasis en los aspectos léxicos, semánticos, fonéticos, morfosintácticos y pragmáticos. Abordaje de contenidos pertinentes a las políticas de educación ambiental,

educación en derechos humanos, educación para las relaciones étnico-raciales y la enseñanza de la historia y cultura afrobrasileña, africana e indígena.²⁶

Además, está prevista la oferta de la asignatura *optativa* “Tópicos en Sociolingüística en Lengua Española”, que aborda fenómenos variables en las distintas comunidades hispánicas, considerando los procesos de variación y cambio lingüístico.

La inclusión de un componente curricular obligatorio y de otro optativo para tratar las variedades lingüísticas del español es significativa para la formación del futuro profesor de esta lengua extranjera, como observado en Silva (2020).

Además de esta cuestión, el futuro profesor necesitará conocer y reflexionar sobre las variedades del español, ya que, en su práctica profesional, deberá, según Pontes *et al.* (2013, 2024a, 2025), ir más allá de los límites de la enseñanza de la norma estándar de una lengua, es decir, será esencial contemplar la diversidad lingüística, concienciando a sus estudiantes sobre la existencia de formas que no aparecen en el libro de texto, ni en las gramáticas prescriptivas, pero que figuran en los diversos géneros orales y escritos.

De este modo, es de vital importancia que el futuro profesor reciba una formación teórico-crítica vinculada a la práctica docente y articulada con la realidad de la educación básica. Sin embargo, según Pimenta y Lima (2017), lamentablemente, muchos cursos de formación inicial de profesores han venido desarrollando currículos y prácticas de pasantía alejados de la realidad escolar, lo que contribuye poco a la construcción de una nueva identidad del profesional docente.

Consideraciones finales

Esta investigación pretende contribuir a la ampliación del debate sobre el Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) y la estructura curricular de los cursos de Letras, más específicamente en lo que respecta a la formación inicial del grupo de profesorado de español como lengua extranjera (ELE). Además de ofrecer elementos importantes para una reflexión sobre la planificación y el desarrollo curricular en el curso analizado, permite una comprensión más profundizada de la cuestión de la formación del profesor de español en la educación básica, en el contexto de las políticas educativas y de la reestructuración del trabajo docente en la actualidad.

²⁶ Estudo das variedades da língua espanhola, com ênfase nos aspectos léxicos, semânticos, fonéticos, morfossintáticos e pragmáticos. Abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Entre los hallazgos obtenidos a partir del análisis del PPC, destacamos que las asignaturas orientadas hacia la temática de la diversidad étnico-racial y lingüística están vinculadas a diferentes áreas de formación del futuro docente en Letras: lengua y cultura, literatura y lingüística. Esta división evidencia que dichas temáticas también son abordadas de forma transversal y transdisciplinaria, lo que posibilita al futuro profesor de ELE, pero no solamente a este, a percibir su relevancia y sus implicaciones en y para la formación docente.

Sin duda, reflexionar sobre las consecuencias de los recurrentes procesos de exclusión y desigualdad social que afectan a una parte significativa de la sociedad brasileña puede contribuir a una educación más participativa y justa. Cabe destacar, además, que los avances observados en las directrices curriculares de la educación brasileña son también resultado de la presión ejercida por la sociedad civil y los movimientos sociales, que exigen al Estado políticas públicas orientadas al reconocimiento de la pluralidad que caracteriza a Brasil.

Referencias

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BECK, Carmem Lúcia C. *et al.* Participação na construção de um projeto político pedagógico na enfermagem. *Rev. bras. enferm.*, Brasília, v. 56, n. 4, p. 405-408, ago. 2003.

BRASIL. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: SECAD, 2006.

COAN, Márluce; PONTES, Valdecy de Oliveira. Variedades linguísticas e ensino de espanhol no brasil. *Trama*, Marechal Cândido Rondon, v. 9, n. 18, p. 179–191, 2013. DOI: 10.48075/rt.v9i18.8252. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/8252>. Acesso em: 31 ago. 2026.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2020.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf Acesso el: 4 out. 2023.

KRAVISKI, Elys Regina Andretta. *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. Tesina (Mestrado em Letras – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná), Curitiba, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 287p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Elcimar Simões; PIMENTA, Selma Garrido. Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente: (as)simetrias do tempo presente. *Revista Educação em Perspectiva*, v.11(2020), p. 1 -17. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9036> Acesso em: 10 out. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: Moreira, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, SEB, 2007.

MOREIRA, Glauber; PONTES, Valdecy de Oliveira. Apresentação. In: MOREIRA, Glauber; PONTES, Valdecy de Oliveira. *O ensino de espanhol como língua estrangeira na educação brasileira: o Ceará em foco*. Campina, SP: Mercado de Letras, 2021, p. 25 -32.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul/dez 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PONTES, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Lea de Oliveira. A tradução funcionalista do gênero textual peça teatral para o ensino da variação linguística em espanhol. *Domínios de Linguagem*, v.32,n.1, p. 33-61, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/32652>. Acesso em: 23 out. 2024.

PONTES, Valdecy de Oliveira; NASCIMENTO, Maria Valdênia Falcão; PORTO, Bernadete de Souza. A diversidade étnico-racial e linguística na formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v.30, n.4, p. 67-90, 2º semestre de 2024a. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/3753/2366> . Acesso em: 25 jan. 2025.

PONTES, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Lea Oliveira; DUARTE, Denísia Kênia

Feliciano. O gênero conto e o ensino de espanhol como língua estrangeira: aliando a tradução funcionalista ao procedimento de sequência didática (SD). *Tradterm*, v. 46, p. 01-24, 2024b.

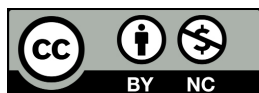
PONTES, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Lea Oliveira; VIEIRA, Patrícia Araújo; ASSIS, Ítalo Alves Pinto. Linguistic diversity in the teaching of Spanish as a foreign language: a proposal for a didactic sequence through the subtitling of the film *El camino de Xico*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 64, e 025020., 2025.

SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio. El projeto pedagógico de curso y su relación con la formación de profesores de español en el componente variedades. *Revista Intertexto*. v.13, n. 01, p. 148-172, 2020. Disponible en: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/intertexto/article/view/4546> Acceso el: 05 out. 2023.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UFC, Universidade Federal do Ceará. *Projeto Pedagógico de Curso de Letras -Noturno Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas*. 2022. Disponible en: <https://letrasespanholnoturno.ufc.br/wp-content/uploads/2022/10/projeto-revisto-depois-da-diligencia-camara-de-graduacao.pdf>. Acceso el: 01 out. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004.



Recebido em: junho 17, 2025

Aceito em: dezembro 1, 2025